

Wagener, Marina

## **Weltgesellschaftliches Lernen in Kinderpatenschaften? Empirische Befunde zu Lernerfahrungen jugendlicher Patinnen und Paten**

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 41 (2018) 1, S. 4-9*



Quellenangabe/ Reference:

Wagener, Marina: Weltgesellschaftliches Lernen in Kinderpatenschaften? Empirische Befunde zu Lernerfahrungen jugendlicher Patinnen und Paten - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 41 (2018) 1, S. 4-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189511 - DOI: 10.25656/01:18951

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189511>

<https://doi.org/10.25656/01:18951>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

1'18

**Empirische  
Bildungsforschung zum  
Globalen Lernen**

- Weltgesellschaftlich Lernen in Kinderpatenschaften
- Reflexives Denken im Globalen Lernen fördern
- Lernprozesse in Freiwilligendiensten im Globalen Süden
- Global Citizenship Education (GCED) in Myanmar
- Global Medial – Kompetenzerwerb von Studierenden in einer interkulturellen online bereitgestellten Lernumgebung



**WAXMANN**

**H**eute kann auf eine gut 50-jährige Geschichte entwicklungspolitischer Bildungsarbeit/Globales Lernen zurückgeblieben werden. Was damals als zivilgesellschaftliche Bewegung im außerschulischen Bereich begann, ist nun in formale und non-formale Bildungsarbeit übergegangen. Mit dem Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (2017) und der Verankerung Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungsplänen mancher Bundesländer hat sich der Bereich weiter bildungspolitisch etabliert. Zudem helfen Bildungszentren wie das Entwicklungspolitische Informationszentrum (EPIZ) in Reutlingen und Berlin oder das Welthaus Bielefeld dabei, globales Lernen in die bildungsbezogene Breite zu bringen.

Mit Blick auf entwicklungspolitische Bildungsarbeit/globales Lernen als Forschungsfeld zeigen zunehmend mehr Studien eine empirische Erschließung des Feldes auf. Dies ermöglicht sowohl einen Anstoß für die Schärfung von Theoriebildung als auch eine Öffnung der Reflexionsangebote für die Bildungspraxis.

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der ZEP wider. So umfasst die Ausgabe 1/2014 empirische Studien, bei denen die impliziten handlungsleitenden Wertesysteme – insbesondere im Rahmen schulischer Bildungsarbeit – rekonstruiert wurden.

Daran soll mit diesem Heft angeschlossen werden. Stand in jener Ausgabe der Bildungskontext Schule im Zentrum empirischer Studien, wird in dieser Ausgabe der Blick auf Lernende und ihre Erfahrungen in verschiedenen Lernsettings sowie auf Lernmaterialien im Sinne Globalen Lernens gelenkt.

*Marina Wagener* stellt Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu Lernerfahrungen jugendlicher Patinnen und Paten vor, die als Gruppe gemeinsam eine Kinderpatenschaft für ein Kind aus dem globalen Süden übernommen haben. Sie diskutiert anschließend anhand empirischer Befunde Grenzen weltgesellschaftlichen Lernens im (schul-)didaktischen Setting von Kinderpatenschaften.

*Nina Brendel* konzentriert sich in ihrer qualitativ-inhaltsanalytischen Studie auf Schülerinnen und Schüler, die sich im Geographieunterricht mit globalen Inhalten auseinandersetzen. Sie beschäftigt sich mit unterschiedlichen Ausprägungsgraden von Reflexionsprozessen und die für sie prägenden Einflussfaktoren. Die Ergebnisse werden hinsichtlich ihres praktischen Nutzens für Lehrkräfte diskutiert.

*Sonja Richter* fasst die Ergebnisse einer ebenfalls qualitativ-inhaltsanalytischen Studie zu Lernerfahrungen junger Erwachsener zusammen, die an einem entwicklungspolitischen Freiwilligendienst im globalen Süden teilgenommen haben. Aus dem empirischen

Material werden vier typische Lernerfahrungsmuster herausgearbeitet. Die Autorin diskutiert daran anschließend blinde Flecken entwicklungspolitischer Argumentationen im Kontext weltgesellschaftlichen Lernens.

*Gisela Wohlfahrt* analysiert am Beispiel entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Myanmar Defizite und Potenziale der Übertragbarkeit europäischen Lehrmaterials für Global Citizenship Education (GCED) vor dem Hintergrund einer postkolonialen Theorieperspektive und diskutiert, inwieweit mit Bildungsmaterialien der GCED kontextsensibel umgegangen werden sollte.

*Jörg Stratmann, Gregor Lang-Wojtasik* und *Ronja M. Erichsen-Morgenstern*, stellen eine onlinebasierte Lernumgebung internationaler hochschuldidaktischer Zusammenarbeit zwischen japanischen und deutschen Studierenden vor. Es geht um diskursive Angebote im Schnittfeld von Medienkompetenz und Globalem Lernen. Berichtet werden erste Ergebnisse zu den Lernerfahrungen der teilnehmenden Studierenden.

*Neue Erkenntnisse und Anregungen wünschen*

*Sabine Lang, Annette Scheunpflug  
und Gregor Lang-Wojtasik*

Bamberg/Weingarten, Februar 2018

### Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
ISSN 1434-4688

### Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug/  
Claudia Bergmüller

### Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832,  
Markus Ziebarth (Rezensionen), Susanne Horn  
und Anne-Christine Banze (Schlaglichter)

### Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine  
Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

### Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,  
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40  
E-Mail: info@waxmann.com

**Begründet von:** Alfred K. Tremml (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

**Ehemals in der Redaktion:** Barbara Asbrand, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schöswender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter.

**Aktuell in der Redaktion:** Achim Beule, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, Maika Rösmann: roesmann@waxmann.com

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

**Titelbild:** Concept of training. Wooden bookshelf in form of globe. Science about locality. Geography. A human have more knowledge. ©studiovin, www.shutterstock.com

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,-, Einzelheft EUR 8,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

1'18

Themen	4	<b>Marina Wagener</b> Weltgesellschaftliches Lernen in Kinderpatenschaften? Empirische Befunde
	10	<b>Nina Brendel</b> Reflexives Denken im Globalen Lernen fördern. Eine qualitative Studie
	17	<b>Sonja Richter</b> Lernen zwischen Selbst und Fremd. Zur Qualität von Lernprozessen in Freiwilligendiensten im Globalen Süden
	23	<b>Gisela Wohlfahrt</b> Global Citizenship Education (GCED) in Myanmar
	29	<b>Jörg Stratmann/Gregor Lang-Wojtasik/ Ronja M. Erichsen-Morgenstern</b> Global Medial – Kompetenzerwerb von Studierenden in einer interkulturellen online bereitgestellten Lernumgebung
Porträt	34	Zeitschriften zu Global (Citizenship) Education
VIE	36	Neues aus der Kommission/Seminar: Frauen in Konflikten/ Studientag Inlandsförderung/Weiterbildung Global Teacher
	40	Rezensionen
	47	Schlaglichter

Marina Wagener

# Weltgesellschaftliches Lernen in Kinderpatenschaften? Empirische Befunde zu Lernerfahrungen jugendlicher Patinnen und Paten<sup>1</sup>

## Zusammenfassung

In dem Artikel stellt die Autorin Befunde aus einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojekt zu Lernerfahrungen von Jugendlichen dar, die als Gruppe gemeinsam eine Kinderpatenschaft für ein Kind in einem Land des Globalen Südens übernommen haben. Das Forschungsprojekt wird im Hinblick auf den Forschungskontext und das methodische Vorgehen vorgestellt, bevor die zentralen Ergebnisse berichtet und hierzu insbesondere drei Typen von Lernerfahrungen im Kontext der Kinderpatenschaft präsentiert werden: ein Typ der Konkretisierung, der Generalisierung und der Distanzierung. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Befunde, in der die Grenzen eines weltgesellschaftlichen Lernens in Kinderpatenschaften aufgezeigt werden.

**Schlüsselworte:** *Kinderpatenschaften, weltgesellschaftliches Lernen, rekonstruktive Sozialforschung*

## Abstract

This article presents findings derived from an empirical research project on learning experiences of young people in Germany who sponsor a child in a country in the Global South. The study is described in terms of the research context and the methodological approach before central findings and especially three types of learning experiences (concretisation, generalisation, dissociation) are reported. The article concludes with a discussion of the findings indicating limits of global learning in child sponsoring.

**Keywords:** *Child sponsoring, global learning, reconstructive social research*

## Einleitung

In diesem Beitrag werden zentrale Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt dargestellt, in dem Lernerfahrungen von Jugendlichen untersucht wurden, die Kinderpatenschaften für Kinder in Ländern des Globalen Südens übernommen haben.<sup>2</sup> Die Kinderpatenschaft ist eine Spendenform, bei der Menschen in Ländern des Globalen Nordens monatlich einen finanziellen Beitrag leisten und damit die Arbeit einer Nichtregierungsorganisation für das Umfeld eines Kindes in einem Land der Entwicklungszusammenarbeit dauerhaft unterstützen können. Im Gegenzug werden Patinnen und Paten regelmäßig über die Entwicklung des

unterstützten Patenkindes und die Arbeit der Organisation in diesem Kontext informiert. Oftmals besteht dabei die Möglichkeit, in einen Austausch mit dem Patenkind zu treten, was in der Regel über Briefkontakte organisiert ist. Patenschaften werden auch von Schulen oder einzelnen Schulklassen sowie außerschulisch organisierten Jugendgruppen übernommen. Im Folgenden werden die Lernerfahrungen dieser jugendlichen Patinnen und Paten, die gemeinsam an einer Patenschaft teilhaben, dargestellt. Die Forschungsergebnisse wurden im Rahmen eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojektes auf Basis von Gruppendiskussionen mithilfe der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010) regelgeleitet rekonstruiert (Wagener, 2018).

## Forschungskontext: Lernerfahrungen jugendlicher Patinnen und Paten

Die Beteiligung Jugendlicher an einer Kinderpatenschaft kann als ein Prozess verstanden werden, der sich als Trias von Begegnung, Handeln und Lernen im Nord-Süd-Kontext ereignet. Erstens begegnen jugendliche Patinnen und Paten einem zuvor unbekannten Gegenüber, dem Patenkind, und zweitens leisten sie einen finanziellen Beitrag, von dem sie sich die Unterstützung dieses Patenkindes erhoffen. Drittens sind diese beiden ersten Facetten und ihre spezifische Verknüpfung oftmals mit der Erwartung eines mitgängigen Lernens verbunden. Die in der Patenschaft ermöglichte Form der persönlichen Hilfe wird insbesondere seitens der Organisationen, die Kinderpatenschaften vermitteln, als Anlass des Erfahrens von und Einübens in weltweite Solidarität beschrieben. In einer Kinderpatenschaft, so die von Patenschaftsorganisationen vertretene Position, würde Anonymität überwunden, Menschen würden ihnen bisher fremde Kulturen und Lebensweisen auf Basis eines Solidargedankens kennenlernen und zudem konkrete Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der Bearbeitung von Entwicklungsproblemen entdecken, die Orientierung in einem unübersichtlichen Feld schaffen (Bangert, 2000; Thiesbonenkamp, 2007). Gerade im schulischen Kontext, d.h. wenn Schülerinnen und Schüler als Schulklassen im Rahmen des Unterrichts oder auch als schulische Arbeitsgruppe gemeinsam Patenschaften übernehmen, ist hiermit die Erwartung verbunden, für weltgesellschaftliche Herausforderungen zu sensibilisieren. Diese Perspektive erhält mit Blick auf den Bildungsauftrag der Schule eine besondere Bedeutung. Zum einen muss schulisches Lernen zu einem differenzierteren



Verständnis globaler Fragen beitragen und zum anderen erscheint das bloße Sammeln von Spenden in der Schule insbesondere vor dem Hintergrund der vor allem im Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977) formulierten Standards politischer Bildung problematisch. Das Engagement von Nichtregierungsorganisationen in der Schule ist entsprechend ausschließlich mit Blick auf die hierdurch initiierten Lernprozesse zu rechtfertigen (Scheunpflug, 2007). Daher muss also mit der Übernahme von Patenschaften im schulischen Kontext die Erwartung und der Anspruch verbunden werden, dass hier Lernprozesse stattfinden, die den schulischen Ansprüchen an weltbürgerlicher Bildung entsprechen.

Aufgrund ihrer strukturellen Anlage als Nord-Süd-Spendeninstrument können Patenschaften als in der globalen Weltgesellschaft situiert beschrieben werden. Als internationales Hilfsinstrument verweisen sie zum einen auf das Zusammenwachsen von Welt und zum anderen auf den spezifischen Problemhorizont gravierender sozialer Disparitäten und ausgeprägter ökonomischer Unterschiede in der Welt. Gleichzeitig werden komplexe weltgesellschaftliche Fragen, z.B. die Frage nach ungleichen Lebensbedingungen, in der Patenschaft auf konkrete Unterstützungsbeziehungen zwischen Menschen in Ländern des Globalen Nordens (hier: jugendliche Patinnen und Paten an deutschen Schulen) und Menschen in Ländern des Globalen Südens (hier: Patenkinder) konkretisiert. Welche Lernerfahrungen in einem derartigen Zusammenhang stattfinden, wurde bislang nicht umfassend erforscht. Im Diskurs um Kinderpatenschaften wird diesbezüglich eine tendenziell unterkomplexe Darstellung entwicklungspolitischer Zusammenhänge in der patenschaftsbezogenen Öffentlichkeitsarbeit problematisiert (Horlemann, 1989; Jeffress, 2002; Scheunpflug, 2005a; Manzo, 2008). In Studien im englischsprachigen Raum wurden bei erwachsenen Patinnen und Paten zudem Konstruktionen eigener Wohltätigkeit sichtbar (Rabbitts, 2013; Ove, 2013). Des Weiteren wurde empirisch aufgezeigt, dass asymmetrische Handlungssettings wie das Spenden mit der Konstruktion asymmetrischer Weltbilder und einer Beförderung von Paternalismus einhergehen (z.B. Asbrand, 2007, 2009). Insgesamt fehlt es in vielerlei Hinsicht jedoch an gesicherten Erkenntnissen zum Lernen im spezifischen Setting der Kinderpatenschaft, wobei insbesondere die Lernerfahrungen jugendlicher Patinnen und Paten bislang nicht Gegenstand empirischer Forschung waren. Vor diesem Hintergrund stand in dem hier skizzierten Forschungsprojekt das Desiderat um das Lernen von Jugendlichen in Deutschland im Zentrum, die als Patinnen und Paten an einer Kinderpatenschaft für ein Kind im Globalen Süden beteiligt sind.

### Methodischer Zugang

Die Fragestellung wurde in der Studie über ein qualitativ-rekonstruktives Verfahren bearbeitet. Ziel war die Rekonstruktion der kollektiven Praxis von Jugendlichen, die gemeinsam (beispielsweise als Schulklassen) eine Patenschaft übernommen haben, sowie die Erfassung der in dieser sozialen Praxis verorteten handlungsleitenden Orientierungen. Hierfür wurden 29 Gruppendiskussionen (Loos & Schäffer, 2001) mit jugendlichen Patinnen und Paten geführt und mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010) ausgewertet. Dieses Vorgehen schließt an die Wissenssoziologie Mannheims (1980) an, der zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen unterscheidet.

Während der Begriff des kommunikativen Wissens auf explizit verfügbare und damit mitteilbare Wissensbestände verweist, wird unter konjunktivem Wissen implizites, handlungsleitendes Wissen verstanden, das Personen selbst nicht reflexiv verfügbar ist. Letzteres wird nach Mannheim im Zuge einer gemeinsamen Handlungspraxis in sogenannten konjunktiven Erfahrungsräumen erworben und ist daher kollektiv geteiltes Wissen. Im Anschluss an diese Unterscheidung wurde in der Auswertung der Gruppendiskussionen mittels Dokumentarischer Methode der Blick auf implizite, handlungsleitende Wissensbestände jugendlicher Patinnen und Paten gerichtet, die in deren patenschaftsbezogener Handlungspraxis sichtbar werden. In einem zweistufigen Auswertungsverfahren wurde in den Schritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation hierfür ein Wechsel der Analyseperspektive vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ vollzogen. Der Zugang zum patenschaftsbezogenen handlungsleitenden Wissen der jugendlichen Patinnen und Paten – zu deren konjunktiven Wissensbeständen, die auf den Erfahrungen in der Patenschaft basieren – ergab sich in der reflektierenden Interpretation über eine Abwendung vom expliziten Sinngehalt: Nicht *was* die Jugendlichen über ihre Patenschaft erzählen, sondern *wie* sie über ihr Engagement in der Patenschaft sprechen, stand im Fokus der Analyse (Bohnsack, 2010, S. 134ff.). In der reflektierenden Interpretation wurde damit der Modus der Herstellung der geteilten Patenschaftspraxis analysiert und damit konjunktives Wissen rekonstruiert. Die für die Dokumentarische Methode essentielle komparative Analyse des Datenmaterials mündete im Zuge einer abstrahierenden Verdichtung der Rekonstruktionen und unter Zuhilfenahme idealtypischer Konstruktionen in eine Generalisierung in Form einer sinngenetischen Typologie (Bohnsack, 2010, S. 141ff.; Nentwig-Gesemann, 2013; Nohl, 2013). Diese Typologie zeigt die empirische Varianz der handlungsleitenden Orientierungen jugendlicher Patinnen und Paten auf.

### Empirische Ergebnisse

Ein erstes zentrales Ergebnis der Studie ist, dass die Patenschaft von den jugendlichen Patinnen und Paten als eine Fürsorgesituation erlebt wird, an welcher sie selbst als Gebende teilhaben und ein Patenkind im Globalen Süden die Rolle des Empfängers der Fürsorgeleistung einnimmt. Im empirischen Material zeigt sich, dass für die Konstruktion dieser Asymmetrie in erster Linie ökonomische Unterschiede zwischen den beiden Seiten entscheidend sind: Während die Jugendlichen sich selbst aufgrund materialer und ökonomischer Überlegenheit das Potenzial zum Helfen zuschreiben, ist das Gegenüber ihrer Perspektive nach durch Hilfsbedürftigkeit gekennzeichnet. Jugendliche Patinnen und Paten in Deutschland konstruieren sich selbst damit in einem asymmetrischen Verhältnis zu der von ihnen unterstützten Person, dem Kind in einem Land des Globalen Südens.

Zweites wichtiges Ergebnis der Studie ist es, dass die Jugendlichen über das Sample hinweg an der Erwartung orientiert sind, dass die Patenschaft das Erleben einer authentischen Beziehungs- und Handlungssituation ermöglicht. Für die Jugendlichen ist es zentral, dass die Patenschaft einen authentischen Handlungskontext etabliert, dass sie sich im Kontext der Patenschaft also tatsächlich als Fürsorgende eines real existierenden Patenkindes empfinden. Sie erwarten in der Patenschaft einen wahrhaften und glaubwürdigen Einblick in eine ihnen sonst nur

bedingt zugängliche Realität. Das Erfahren der eigenen Beteiligung an der Unterstützung des Patenkindes ist Grundlage jeder Auseinandersetzung mit der Patenschaft. Zentral ist die Idee des authentischen eigenen Erlebens von Fürsorge.

Das dritte zentrale Forschungsergebnis sind drei differente Typen von Handlungspraxen jugendlicher Patinnen und Paten, die drei unterschiedliche Formen des Umgangs mit Asymmetrie und Authentizität im Kontext der Patenschaft aufzeigen. Hierbei handelt es sich um den Modus der Konkretisierung, der Generalisierung und der Distanzierung. Die empirischen Ergebnisse zeigen damit, dass nicht eine bestimmte handlungsleitende Orientierung dominiert, sondern unterschiedliche, typische Orientierungen im Umgang mit der Kinderpatenschaft bestehen. Diese drei Orientierungstypen werden im Folgenden jeweils anhand von ein bis zwei beispielhaften Auszügen aus den geführten Diskussionen präsentiert, wenngleich sich die Typen jeweils an verschiedenen Gruppendiskussionen aufzeigen lassen (für eine ausführliche Rekonstruktion der Typen aus dem Gesamtsample der Studie vgl. Wagener, 2018).

### Konkretisierung

Eine erste Orientierung im Kontext der Kinderpatenschaft, die idealtypisch anhand verschiedener Gruppendiskussionen des Samples erarbeitet wurde, ist durch Prozesse der Konkretisierung geprägt. Zentrales Merkmal dieses Typs ist eine Fokussierung des konkreten, individuellen Patenkindes, zu dem eine persönliche Fürsorgebeziehung empfunden wird. Beispielhaft illustriert wird die Konkretisierung im Folgenden an einem Auszug der Diskussion von Gruppe Kiebitz<sup>3</sup>, die sich aus sechs Jungen und Mädchen der sechsten Jahrgangsstufe zusammensetzt. Die Jugendlichen dieser Gruppe kommen in einer bestimmten Passage ihrer Diskussion darauf zu sprechen, dass sie ihrem Patenkind eine Stoffente schenken wollten. Die Jugendlichen beschreiben, dass ihnen gesagt wurde, dass ihr Patenkind Anastasia\* Enten gerne mag und sie deshalb überlegt hatten, ihr mit dem Geschenk eine Freude machen zu können.

Em: ja und die Anastasia\* wu-wurde uns (.) auch gesucht mag gerne Enten und dann ham wir halt Briefe geschickt und dann ham manche Enten drauf gemalt (.) aber wir wissen jetzt

Aw: |ja un-

nich ob die angekommen sind

Dw: |ja

Aw: |nein und wir

wollten doch noch so (.) also [Name Dw] hatte glaube die (.) Idee so ne kleine Stoffente nur das durften wir dann nicht

Dw: |ja:: aber das durften wir nicht machen wegen

Aw: |ja durften wir-

Dw: dem Zoll

Aw: |ja (.) die ham da nen-

Em: |ja und ( ) und dann müssten die mehr bezahlen und dann kommt=s manchmal auch nicht an

Fm: un deswegen dürfen wir (.) nur Briefe schicken weil das kommt eher durch=n Zoll als irgendwelche Pakete

(Gruppe Kiebitz, Passage Ente, 0:13:22 - 0:14:36, Z. 1-17<sup>4</sup>)

Die Jugendlichen kommen in dieser Sequenz darauf zu sprechen, dass sie ihrem Patenkind Anastasia\* eine Stoffente als Geschenk schicken wollten, weil Anastasia\* Enten gerne mag. Sichtbar ist in diesem kurzen Ausschnitt, dass die individuellen Wünsche und Interessen des Patenkindes – hier die Begeisterung für Enten – für die Jugendlichen zum Ausgangspunkt ihres Handelns in der Patenschaft werden. Die Jugendlichen sehen ihr Patenkind Anastasia\* als ein Individuum mit spezifischen Interessen und es ist ihnen wichtig, diese Interessen zu kennen und im Kontakt mit dem Patenkind zu berücksichtigen. So sind die spezifischen Interessen des Patenkindes Ausgangspunkt der Geschenke, die die Jugendlichen Anastasia\* machen wollen. An diesem kurzen Auszug zeigt sich eine Perspektive auf die Patenschaft als eine Fürsorgestruktur für eine konkrete Person, zu der die Jugendlichen eine persönliche Beziehung pflegen. Das Handeln in der Patenschaft erweist sich hier als auf das spezifische Patenkind ausgerichtet.

Eine solche Ausrichtung zeigt sich an verschiedenen Stellen des empirischen Materials, beispielsweise auch in der Diskussion von Gruppe Kakadu, die aus sechs Schülerinnen der dreizehnten Jahrgangsstufe besteht. Die Jugendlichen sprechen darüber, dass sie anderen Personen ein Foto ihres Patenkindes Benny\* zeigen wollten und dabei das Gefühl hatten, das Patenkind sei ihr „kleines Kind“ und „ihr eigenes Baby“.

Aw: Weil ich weiß noch ähm als Markus oder wer war das? Keine Ahnung in facebook gepostet hat hey hat noch jemand das Benny\* Foto weil ich brau- also ich würd es grad meinen Eltern

Bw: |ja das war ich

Aw: |ach so das warst du @(. )@

Bw: |@das war ich@

TN: |@(. )@ ((mehrere TN))

Aw: oder ich weiß nicht irgendjemand wollte das zeigen und dann dacht ich auch das is also wie so unser kleines Kind irgendwie(.) unser eigenes Baby@ @(. )@

(Gruppe Kakadu, Passage Erlebnis, 00:11:18 - 0:18:13, Z. 56-65)

Die an den Auszügen von Gruppe Kiebitz und Gruppe Kakadu aufgezeigte Fokussierung des konkreten Patenkindes ist typisch für einen am gesamten empirischen Material der Studie herausgearbeiteten Modus der Konkretisierung, in dem die Patenschaft als eine konkrete Fürsorgebeziehung verstanden wird. Das Patenkind wird als authentisches Gegenüber gesehen und das eigene Fürsorgehandeln wird in eine als authentisch empfundene individuelle Beziehung eingebunden. Diese Beziehung ist mit einer gewissen Verantwortlichkeit verbunden. Die Jugendlichen sind daran orientiert, dass sie Verantwortung für das Wohlergehen *ihrer* Patenkindes übernehmen.

### Generalisierung

In einer zweiten typischen Orientierung, die ebenfalls idealtypisch anhand verschiedener Gruppendiskussionen des Samples gebildet wurde, ist die Generalisierung von der Fürsorgestruktur der Patenschaft auf ein Fürsorgeverhältnis zwischen Globalem Norden und Süden zentral. Illustriert wird diese Orientierung an einem Auszug von Gruppe Albatros, die aus fünf Schülerinnen

der Jahrgangsstufen acht bis zehn besteht. Die Jugendlichen sprechen kurz nach Beginn der Diskussion über ihre Patenkinder und darüber, was sie mit ihren Spenden für diese bewirken möchten.

Bw: gar nich typisch ist dass es sowas gibt (.) aber auch ähm dass die ganze L- dass die ganze Lebenssituation und die Lebensverhältnisse einfach besser werden das heißt dass die Nahrung ausreicht die (.) die Klamotten ausreichen einfach diese Grundaustattung auch (1) ähm gegeben ist und (.) ja deswegen also es kommen auch es sind auch ziemlich viele ähm (.) verschiedene also viele ver-verschiedene Persönlichkeiten aus verschiedenen ähm Teilen der (.) Welt eben bei uns als Patenkinder da (.)eine kommt aus Hawaii °glaube°

?w: (Haiti\*)

Bw: (Haiti\* Haiti\* ä:hm (.) aus Sri Lanka\* und aus

Dw: (Sambia\*)

Bw: (Sambia\* (.) genau (.) und da merkt man schon dass (.) die Entwicklungsländer da ziemlich also dass es wirklich überall Probleme gibt (und auch) überall geholfen werden sollte und muss (.) und es ziem-ziemlich vielfältig auch ä:hm (.) vor sich geht °ja°

Y: (//mhm//

Aw: Also es ist halt irgendwie auch ein Problem wenn man (.) äh wir können uns hier gar nicht vorstellen was für ein Leben die führen weil wir hier wirklich in so=ner modernen Welt leben und alles (.) ja technisch gesehen oder allgemein sehr entwickelt ist ähm Mobilität und halt (.) ähm ja ((stockend)) man sich das so ä:hm also so=ner Leben gar nicht vorstellen kann weil=s ja wirklich (2) ähm ich weiß (nicht) am Existenzminimum leben und es wie so=ner Draht

Y: (//mhm//

seil eig- ist eigentlich

Aw: weil sie oft auf die kleinsten (.) ä:hm ja auf auf kleinste Dinge (einfach) angewiesen sind (.) ä:hm ode:r oft als Kinder schon arbeiten müssen um überhaupt überleben zu können und dass halt ähm ja wirklich dass die ganze Familie zusammen hält

(Gruppe Albatros, Eingangspassage, 0:00:52 - 0:07:36, Z. 68-100)

Im Gespräch über die Ziele des eigenen Handelns beschreiben die Jugendlichen, dass sie mit ihren Patenschaftsbeiträgen eine Verbesserung der Lebensverhältnisse und konkret die Sicherstellung von Nahrung und Kleidung – subsumiert unter dem Begriff der Grundaustattung – bewirken möchten. Sie kommen an dieser Stelle auf Lebensbedingungen in anderen Teilen der Welt sowie konkret auf sogenannte „Entwicklungsländer“ zu sprechen. Die in der Patenschaft geleistete Unterstützung wird hier in den Kontext von defizitären Lebensumständen in Ländern des Globalen Südens gestellt, die nach Annahme der Jugendlichen

durch ein Ringen um Existenzsicherung bestimmt sind. Die Ausführungen zu großen Differenzen hinsichtlich des Lebensstandards und zum Leben am Existenzminimum, welches sich Menschen in Deutschland nach Einschätzung der Jugendlichen nicht vorstellen können, verweist auf eine dichotome Vorstellung von Welt, in der die „moderne Welt“ aller (potenziellen) Spendenden im Norden dem Leben „am Existenzminimum“ der bedürftigen Menschen im Süden gegenübersteht.

Diese Sequenz steht beispielhaft für weitere Stellen im empirischen Gesamtmaterial, in denen nicht nur eine durch Mangel und extreme Armut bestimmte Wahrnehmung des Globalen Südens sichtbar wird, sondern auch eine hierarchische Kontrastierung von Nord und Süd vollzogen wird: So wird dem Süden eine pauschale Hilfsbedürftigkeit zugeschrieben, welche durch Unterstützung aus dem als wohlhabend wahrgenommenen Globalen Norden gelindert werden kann. Die Bedürftigkeit des Patenkindes wird im Typ der Generalisierung damit als beispielhaft für die Bedürftigkeit der Menschen im Globalen Süden interpretiert und die Patenschaft als ein authentisches Abbild globaler Verhältnisse gesehen. Das Patenkind steht hier damit nicht als reale Einzelperson im Fokus, sondern repräsentiert vielmehr einen als defizitär wahrgenommenen Globalen Süden. Dieser Typ ist dadurch bestimmt, dass der Globale Süden als generalisiertes Gegenüber wahrgenommen wird und das Fürsorgehandeln in der Patenschaft entsprechend auf ein unspezifisches Kollektiv ausgerichtet ist. Die Fürsorgestruktur der Patenschaft wird so auf ein Fürsorgeverhältnis zwischen Nord und Süd generalisiert.

### Distanzierung

Die dritte typische Orientierung ist die Distanzierung. Dieser Typ, der durch eine Abwendung von der Patenschaft gekennzeichnet ist, wurde ebenso wie die anderen beiden Typen idealtypisch anhand von mehreren Gruppendiskussionen erarbeitet und soll im Folgenden an einem Auszug von Gruppe Papagei illustriert werden. Die Gruppe besteht aus drei Schülerinnen der dreizehnten Jahrgangsstufe. In der folgenden Passage unterhalten sich die Jugendlichen über den Briefkontakt zu Ihrem Patenkind.

Aw: ne ich auch nicht wir ham ja dann den einen Brief geschrieben so was bei uns so zum Essen gibt so Rostbratwurst mit Kraut\* und so und

Cw: (aja (.) @

Aw: das halt das @bei uns so@ berühmtes Essen ist sozusagen da ham wir die auch gefragt was bei

Cw: (lecker)

Aw: denen so zum Essen gibt aber ich weiß gar nicht ob die=s dann in dem zweiten Brief geschrieben ha() (1) ich glaub=s

Bw: (ich glaub nicht

Aw: war da gar nicht drin da ham die dann nur darüber berichtet dass (.) Kate\* halt in die Schule geht (.) lesen lernt

(Gruppe Papagei, Passage „Malawi“, 00:40:39 - 0:44:13, Z. 30-40)

In diesem Auszug sprechen die Schülerinnen über eine aus ihrer Sicht unzureichende Informationslage zum Patenkind. Sie fühlen sich nicht ausreichend informiert und wünschen sich mehr



und detailreichere Informationen. Sie disqualifizieren als Informationsquelle insbesondere den Briefkontakt, weil dieser ihnen nicht die erwünschten Informationen liefert. Es zeigt sich hier eine unbefriedigte Erwartungshaltung nach einem authentischeren Einblick in das Leben des Patenkindes. Wie sich hier und auch im Fortgang der Sequenz zeigt, bemängeln die Jugendlichen, dass in den Briefen des Patenkindes nicht auf von ihnen zuvor gestellte Fragen Bezug genommen wird, dass die Briefe also nicht aufeinander aufbauen und keinen tatsächlichen Diskurs darstellen. Damit wird die Authentizität des Briefkontaktes angezweifelt. Es zeigt sich eine deutliche Skepsis bezüglich der Glaubwürdigkeit der Patenschaft und der Beziehung zum Patenkind. Die Jugendlichen, so wird es in dem Auszug deutlich, erfahren sich selbst in der Patenschaft nicht als real handelnd.

Der Distanzierungstyp, in dem dieser Diskussionsauszug typologisch verortet ist, unterscheidet sich von den anderen beiden Typen zentral darin, dass die Patenschaft nicht als authentische Beziehungs- und Handlungssituation aufgefasst wird. Die Glaubwürdigkeit der in der Patenschaft vermittelten Informationen wird angezweifelt und es wird keine reale Teilhabe an einem Unterstützungs- oder Fürsorgeverhältnis empfunden. Im Zuge dieser Zurückweisung der Authentizität der Patenschaft werden die eigenen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten relativiert und es kommt nicht zu einer Beschäftigung mit der in der Kinderpatenschaft konstituierten Fürsorgesituation. Im Kontrast zu den anderen Typen wird das Prinzip der Wohltätigkeit bei diesem Typ nicht handlungsleitend, es findet vielmehr eine Distanzierung statt.

### **Diskussion: Weltgesellschaftliches Lernen in Kinderpatenschaften?**

Die Ergebnisse zu handlungsleitenden Orientierungen Jugendlicher in Kinderpatenschaften werfen die Frage auf, inwiefern durch eine Beteiligung an Patenschaften weltgesellschaftlich bzw. global gelernt werden kann. Wie oben beschrieben sind Kinderpatenschaften mit der Erwartung und dem Anspruch verbunden, mitgängiges Lernen bezüglich globaler Herausforderungen und insbesondere bezüglich sozialer Disparitäten in der Welt zu ermöglichen. Dieser Erwartungshorizont wird zunächst vor allem seitens der Organisationen betont, die Kinderpatenschaften vermitteln. Er erhält vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags der Schule aber eine besondere Relevanz, wenn Patenschaften im schulischen Kontext vermittelt werden.

Die Orientierungen der jugendlichen Patinnen und Paten sind über das Sample hinweg durch asymmetrische Fürsorge- und Wohltätigkeitsperspektiven geprägt, was auf die Wirkmächtigkeit der strukturellen Anlage der Kinderpatenschaft als Spendenbeziehung verweist. Dieser Befund ist insofern wenig überraschend, als dass die Bedeutung impliziter Strukturen sozialer Handlungspraxen, von Trembl (1982) als strukturelle Erziehung beschrieben, empirisch bereits mehrfach aufgezeigt wurde (Asbrand, 2009; Kater-Wettstädt, 2015). Für den Kontext der Kinderpatenschaft wird hieran deutlich, dass es nicht zu einem Aufbrechen und einer Infragestellung stereotyp-asymmetrischer Vorstellungen von Entwicklungsfragen kommt. Ebenso spiegelt sich die Anlage der Patenschaft als direkte und persönliche Fürsorgebeziehung darin wider, dass die jugendlichen Paten an der Idee des eigenen authentischen Erlebens von Fürsorge orientiert sind. Die Jugendlichen erwarten von der Patenschaft einen Zu-

gang zu wahrhaften Informationen, die ihnen außerhalb der Patenschaft nicht zugänglich sind. Dass in konkreten Beziehungen, Erlebnissen und Situationen gewonnene Eindrücke immer nur partikularen Charakter haben können, kommt dabei nicht in den Blick.

Im rekonstruierten Typ der Konkretisierung kommt die Bedürftigkeit des Patenkindes als individuelle Notlage eines bekannten Menschen in den Blick und wird durch persönliche Fürsorge bearbeitet. Die Auseinandersetzung und damit das Lernen bleiben in diesem Typ auf den sozialen Nahbereich konzentriert. Im globalen Kontext wird hier im Modus eines Übertrags der sozialen Prinzipien von Gemeinschaften des Nahbereichs agiert. Die Unterstützungsbeziehung wird damit aus komplexen globalen Zusammenhängen gelöst und nicht in einen allgemeineren Zusammenhang, beispielsweise zu komplexen Hintergründen von Entwicklungsproblemen oder Ansätzen zu deren Überwindung, gestellt.

Die als Generalisierungspraxis rekonstruierte Orientierung an einem dichotom-hierarchisierten Weltbild basiert auf globalräumlichen Ordnungsvorstellungen, nach welchen soziale sowie ökonomische Differenzen über die Konstruktion räumlicher Zugehörigkeiten begründet werden. Diese Orientierung verweist auf eine unterkomplexe Konzeptualisierung der Weltgesellschaft. Wahrgenommene Disparitäten kommen hier als Unterschiede zwischen verschiedenen, voneinander abgrenzbaren Gesellschaften und nicht – wie es für die Erfahrung von Weltgesellschaft zentral wäre (Werron, 2011, S. 24) – als interne Differenzen einer Weltgesellschaft, d.h. als Ausdruck innergesellschaftlicher Heterogenität, in den Blick.

Damit stellen die beiden Typen Konkretisierung und Generalisierung zwei empirisch rekonstruierte Formen des Umgangs mit weltgesellschaftlicher Komplexität dar, die in unterschiedlicher Weise dysfunktional für eine abstrakte Erschließung komplexer weltgesellschaftlicher Zusammenhänge sind. In der Konkretisierung erhält die globale Dimension der asymmetrischen Fürsorgesituation der Patenschaft aufgrund der Fokussierung des Nahbereichs keine Relevanz, während die Einordnung der Patenschaft in ein pauschalisiertes Hierarchieverhältnis zwischen Norden und Süden nicht auf die Komplexität globaler Entwicklungsfragen bezogen ist. Sowohl Konkretisierung als auch Generalisierung sind daher Reduktionsformen, in denen die Komplexität der sozialen Frage des Zusammenlebens von Menschen in weltweiter Dimension nicht in den Blick kommt.

Diese beiden Reduktionsformen basieren auf der Erfahrung der Patenschaft als authentischer Handlungssituation. Der Typ der Distanzierung hingegen ist durch eine Abwendung von der Patenschaft und globalen Fragen angesichts mangelnder Authentizität gekennzeichnet. Er verweist damit gerade nicht auf Prozesse weltgesellschaftlichen Lernens, sondern zeigt vielmehr auf, dass die Patenschaft bestimmte, auf Authentizität beruhende Umgangsweisen mit Komplexität evoziert und andere, abstraktere Zugänge zu weltgesellschaftlichen Fragen tendenziell verstellt. Abseits der authentischen Erfahrung eröffnet die Patenschaft offenbar keine Perspektiven für eine Auseinandersetzung mit Weltgesellschaft.

Insgesamt zeigen die empirischen Gesamtergebnisse, dass die Erfahrung des konkreten Helfens in der Kinderpatenschaft und damit auch die Erfahrung von Asymmetrie nicht mit Blick auf die Komplexität globaler Problemlagen und weltweiter

Entwicklungsherausforderungen reflektiert werden. In der Erfahrung der Kinderpatenschaft ergeben sich keine abstrakten Erkenntnisprozesse im Hinblick auf die Komplexität der Weltgesellschaft. Dieser Befund verweist auf die besondere Relevanz der strukturellen Anschlussfähigkeit einer Lerngelegenheit an die Komplexität der Weltgesellschaft. Das Lernsetting Kinderpatenschaft wird der Komplexität globaler Herausforderungen nicht gerecht.

Dieses Ergebnis darf allerdings nicht zu dem Schluss verleiten, dass Kinderpatenschaften eine schlechtere Spendenform darstellen als andere Formen der Spendenakquise. Über durch andere Formen des Spendens evozierte Lernprozesse liegen bisher keine Forschungsergebnisse vor. Hier sind weitere Untersuchungen nötig. Jedoch wird häufig gerade von Organisationen, die mit Kinderpatenschaften arbeiten, der mit diesen vermeintlich einhergehende Lerneffekt betont (Scheunpflug, 2005b). Über dieses Argument wird zudem die Vermittlung von Kinderpatenschaften und damit letztlich die Spendenakquise an Schulen ermöglicht. Hier geben die Ergebnisse der Studie Anlass zu einer deutlich skeptischen Einschätzung. Die Organisationen, die in Deutschland Kinderpatenschaften vermitteln, unterscheiden sich in ihrem Werbeauftritt und in der Form der Kommunikation der Patenschaft gegenüber den Patinnen und Paten, insbesondere in der Präsentation der Patenkinder, deutlich voneinander. Zwar waren neben kleineren Initiativen und Vereinen auch weitgehend alle großen Organisationen, die in Deutschland Kinderpatenschaften vermitteln, Teil des Samples der Studie, jedoch wurde der Frage nach den Lernerfahrungen nicht systematisch unter Berücksichtigung der vermittelnden Organisation nachgegangen. Der sich aus dem empirischen Material ergebende Eindruck, dass die Form der Präsentation als Kinderpatenschaft jene Unterschiede in der didaktischen Gestaltung der Patenschaft überdeckt, muss daher in weiteren Untersuchungen noch bestätigt werden.

### Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag basiert auf der Dissertation der Autorin zum Lernen in Kinderpatenschaften (vgl. Wägener, 2018).
- 2 Das Forschungsprojekt konnte dank der ideellen und materiellen Unterstützung durch die Hans-Böckler-Stiftung durchgeführt werden.
- 3 Den Gruppendiskussionen im Sample wurden zur Anonymisierung fiktive Namen gegeben. Zudem wurden alle personen- und ortsbezogenen Daten vollständig anonymisiert und teilweise maskiert. Die Ersetzung von Eigennamen, die die Anonymität der Beforschten gefährden könnten, durch fiktive Namen wird durch ein \* gekennzeichnet.
- 4 Aus Formatierungsgründen kann die Zeilenanzahl in diesem und in den folgenden Transkriptauszügen von den Zeilenangaben im Original abweichen.

### Literatur

- Asbrand, B. (2007). Partnerschaft – Eine Lerngelegenheit? *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30(3), 8–14.
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster und New York: Waxmann.

- Bangert, K. (2000). Patenschaft als Partnerschaft. Zusammenfassung für den schnellen Überblick. In World Vision Deutschland e. V., World Vision Schweiz & World Vision Österreich (Hrsg.), *Kinderpatenschaften. Wege zu einer nachhaltigen Entwicklung?* (S. 9). Friedrichsdorf: World Vision Deutschland e.V.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske und Budrich.
- Horlemann, J. (1989). *Kindernot und Patenglick. Zur Öffentlichkeitsarbeit von Kinderpatenschaftsorganisationen*. Frankfurt am Main: Haag + Herchen.
- Jefferess, D. (2002). For Sale – Peace of Mind: (Neo-) Colonial Discourse and the Commodification of Third World Poverty in World Vision's 'Teletheons'. *Critical Arts: A South-North Journal of Cultural & Media Studies*, 16(1), 1–21.
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster und New York: Waxmann.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Manzo, K. (2008). Imaging Humanitarianism: NGO Identity and the Iconography of Childhood. *Antipode*, 40(4), 632–657.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktual. Aufl., S. 295–323). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ove, P. (2013). *„Change a life. Change your own“: Child sponsorship, the discourse of development, and the production of ethical subjects*. Dissertation. Vancouver: University of British Columbia.
- Rabbitts, F. (2013). *„Nothing is whiter than white in this world“: Child sponsorship and the geographies of charity*. Dissertation. Exeter: University of Exeter.
- Scheunpflug, A. (2005a). *Die öffentliche Darstellung von Kinderpatenschaften. Eine kritische Bestandsaufnahme aus entwicklungspädagogischer Sicht*. Zugriff am 30.01.2017 [http://www.presse.uni-erlangen.de/infocenter/presse/pressemitteilungen/forschung\\_2005/06\\_05/Kinderpatenschaften.pdf](http://www.presse.uni-erlangen.de/infocenter/presse/pressemitteilungen/forschung_2005/06_05/Kinderpatenschaften.pdf)
- Scheunpflug, A. (2005b). Die Persönlichkeitsrechte der Kinder achten. Anforderungen an eine entwicklungspädagogisch sensible Darstellung von Kinderpatenschaften. *Zeitschrift Entwicklungspolitik*, 16/17, 51–55.
- Scheunpflug, A. (2007). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008* (S. 11–21). Bonn.
- Thiesbonenkamp, J. (2007). Kinderpatenschaften. Eine ethisch anspruchsvolle und populäre Unterstützungsform. In Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen (DZI) (Hrsg.), *Ethik im Fundraising. Kinderpatenschaften, Selbstverpflichtungen und weitere Spannungsfelder* (S. 17–21). Berlin.
- Treml, A. (1982). *Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wägener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernherausforderung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 179–180). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Werron, T. (2011). Das Konzept der „Weltgesellschaft“ – sozialwissenschaftliche Perspektiven und Positionen im Überblick. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (S. 19–33). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

### Dr. Marina Wägener

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Fragestellungen in der Weltgesellschaft, insbesondere Weltbürgerliche Bildung sowie Rekonstruktive Sozialforschung.